

Capítulo 3

La metodología del caso en el área de orientación

Pilar Figuera Gazo

Núria Pérez-Escoda

En este capítulo se analiza la tradición de la metodología del caso en la formación en los ámbitos de la orientación y se resitúa la importancia de esta metodología paralelamente a la diversificación de funciones y de campos de intervención de los profesionales de este ámbito.

1. La metodología del caso: una tradición en la formación de orientadores

En las dos últimas décadas se han publicado incontables libros, artículos, y documentos de trabajo sobre los cambios en la institución universitaria. No cabe duda de que la aplicación de los principios pedagógicos que subyacen a la declaración de Bolonia ha implicado avances significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la educación superior.

De este modo, aparece un nuevo escenario, en el cual el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales deviene la finalidad última. En la búsqueda de los procesos formativos más adecuados para el logro de los nuevos fines se ha incrementado el interés de la comunidad

educativa sobre la aplicación adecuada de metodologías activas consideradas ahora como instrumentos altamente valiosos. Entre estas metodologías destaca el valor formativo del estudio de casos, al permitir la planificación de procesos de reflexión compartida, contribuyendo a su vez a un diálogo entre la teoría y la práctica con fines de aprendizaje.

En esta línea, Forteza y Ferrer (2001) señalan el valor del estudio de casos como estrategia de formación que facilita, por una parte, el aprendizaje del alumnado y, por otra, permite al profesorado universitario incidir en la tarea de reconstrucción de las concepciones de sus alumnos. Ambos aspectos interactúan confiriendo al estudio de casos la cualidad de herramienta con gran potencial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta metodología a nivel de educación superior puede considerarse como un cambio que, a excepción de algunas disciplinas concretas, ha revolucionado las aulas universitarias. Sin embargo, cuando nos referimos a estudios relacionados con la educación, y en concreto a la formación de orientadores en el marco de la intervención psicopedagógica, es importante reconocerla como una estrategia didáctica inherente a nuestra manera de hacer y entender la educación.

Buena evidencia de ello la encontramos en los Proyectos Docentes a Titularidades y Cátedras que, desde la década de los años 80, e incluso mucho antes, han sido el instrumento de evaluación para acceder a la universidad. En ellos, el/la candidato/a ponía de manifiesto no sólo el conocimiento de la disciplina (saber) sino, y fundamentalmente, los principios, acciones y su concreción respecto a la propia acción docente (saber hacer). El análisis de las propuestas didácticas de los proyectos docentes en el área de orientación permite ver el papel relevante que se le ha otorgado tradicionalmente al estudio de casos como estrategia didáctica clave de aprendizaje.

Paralelamente, y como concreción de lo anterior, podemos remitirnos a los programas específicos de las asignaturas del área de orientación. Desgranándose, a partir de una materia de orientación inicial, han surgido diferentes asignaturas, cada vez más especializadas, vinculadas a las diferentes dimensiones de la orientación (académica, profesional, personal, ocupacional, etc.) o focalizadas en los diversos contextos de

intervención (educación en diferentes niveles educativos, acción tutorial, transición escuela-trabajo, entorno sociocomunitario, etc.) o relacionadas con las funciones específicas de la acción orientadora (diagnóstico y evaluación, desarrollo de programas, consulta o asesoramiento, etc). La denominación de algunas asignaturas ha ido cambiando con los años de acuerdo con los diferentes planes de estudios (Plan Maluquer, Plan Suárez, etc.) y la sucesión de regulaciones legales de los estudios universitarios, con el propósito de dar respuesta adecuada a los tiempos, a la integración europea y a los avances científicos.

En todos estos programas, el hilo conductor ha sido el desarrollo del estudiante, el ayudarle a aprender no sólo “el qué”, sino también “el cómo hacer”. Las dos autoras del capítulo tuvimos buenos maestros y maestras que complementaron sus enseñanzas teóricas utilizando el estudio de casos, entre otras herramientas, para facilitar los procesos de aprendizaje.

Constatar este hecho nos permite ilustrar la importancia histórica de esta metodología en la formación de orientadores. Sin embargo, el acervo de estrategias se ha transmitido de forma oral o a través de documentos de “uso interno” para los equipos docentes. De este modo, la importancia de esta estratégica metodológica no se ha visto generalmente plasmada en las publicaciones pues existe un escaso fondo documental específico sobre el tema en nuestro contexto geográfico y limitado a unas pocas obras que se comentan en el capítulo nueve de esta misma obra. No obstante, en algunas ocasiones, los manuales de formación incluyen algún caso que a modo de ejercicio presenta una aplicación de esta metodología. Algunos ejemplos en la formación de orientadores los encontramos en los trabajos de Rodríguez Moreno (1992), aplicado a la toma de decisiones; Rodríguez Espinar, (1993) centrado en orientación personal; Álvarez González, (1995), aplicado a la orientación profesional; Martínez, Álvarez y Téllez (2001) dirigido a la orientación personal y educativa; o el trabajo de Milenium 3 (2007) cuyo objetivo es la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión. Paralelamente, en el marco internacional numerosos de los manuales de formación inicial y/o continua de los profesionales de la orientación tradicionalmente incluían casos prácticos (Avent, 1985; Hoppock, 1967; Rogers, 1978 y Tolbert, 1981; entre otros). Una

tendencia que continua en los manuales de formación más actuales (véase a modo de ejemplo Brown y Lent, 2005).

Por último, no hay que olvidar que en el desarrollo de los programas de orientación personal, académica y profesional se recurre habitualmente a la presentación de estudios de caso. Existen diferentes corrientes de pensamiento que han contribuido a ello: desde el conductismo, pasando por el aprendizaje social o los modelos cognitivos, donde el proceso de aprendizaje vicario (a partir de la experiencia de modelos) ha sido una estrategia recurrente. Aquí, el uso de casos reales o simulados en orientación más allá de ser una metodología didáctica en la propia formación de orientadores, aparece como estrategia de orientación en sí misma cuando el orientador sitúa al orientado en el análisis de situaciones similares a las que debe enfrentarse y lo acompaña en su análisis para contribuir a una toma de decisiones más efectiva.

2. Situación actual de la formación en orientación en las universidades españolas

Si una cosa ha impuesto la Declaración de Bolonia, y este hecho hay que reconocerlo, es el requerimiento de visibilizar la acción pedagógica realizada (qué haremos, cómo lo haremos y como lo evaluaremos). Y, más importante todavía, el requisito de la coherencia vista desde diferentes perspectivas:

- En vertical: requiriendo coherencia desde los diferentes niveles de programación educativa (desde las ya conocidas memorias verifica, pasando por los planes docentes, los programas educativos y los informes de evaluación).
- En horizontal: asegurando la coherencia entre los diferentes componentes de la planificación educativa (competencias-actividades de aprendizaje-evaluación) y entre la planificación y su desarrollo.
- Estructural: evidenciando la coherencia entre el diseño formativo y la profesión.

En un trabajo previo (Figuera, Frago et al., 2012)¹ se analizó el mapa formativo resultante de los cambios producidos en las materias de orientación tras la implantación en las universidades españolas del proceso de adaptación al modelo Europeo de Educación Superior. Un proceso que ha implicado reestructuración de las titulaciones y cambios en las materias. En la actualidad, el profesorado del área de orientación forma a profesionales especializados a través de diversas titulaciones oficiales de primer ciclo (Pedagogía) y de segundo ciclo (Master en Psicopedagogía, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en las especialidades de Orientación Educativa y de Formación y Orientación Laboral)

En el Libro Blanco (ANECA, 2004: 136) se describe una primera aproximación a las funciones del profesional de la Pedagogía, identificando una serie de ámbitos de trabajo que se centran en torno a las actividades de orientación personal, educativa, profesional y de la inserción de personas adultas. De estos ámbitos se derivan una serie de perfiles profesionales en el contexto educativo y sociolaboral: orientador personal, académico y profesional, orientador sociolaboral, dinamizador para la inserción laboral, formador de personas adultas, consultor y gestor de la formación en organizaciones (entre otras). Perfiles que integran las funciones, responsabilidades y competencias de un profesional responsable de facilitar el acompañamiento y orientación personal, educativa y profesional en los procesos de transición y orientación laboral.

¹ Desde el año 2009, la RED RIPO se ha constituido como un espacio de intercambio, reflexión y trabajo de profesores universitarios de orientación de las diferentes universidades españolas. Una de sus líneas de trabajo es la formación. La finalidad de esta línea es promover la calidad de la formación de los profesionales de la orientación y desarrollar una propuesta de formación coherente con las necesidades sociales. Dentro de esta línea se han desarrollado diferentes acciones entre las que destacamos la identificación del mapa de materias vinculadas a la orientación en los grados y masters universitarios en las universidades españolas y el análisis de las necesidades formativas de los diferentes perfiles profesionales a fin de promover la profesionalización de los orientadores en todos los ámbitos de ejercicio. Los resultados de estos trabajos se han presentado en los encuentros nacionales (Barcelona, 2010 y 2011; Sevilla, 2012; La Laguna, 2013)

Independientemente del contexto de la intervención, el análisis de las propuestas formativas de las diversas universidades (Documentos verifica como formalmente se denominan) ponen de manifiesto que la formación de los profesionales de la orientación debe considerar el desarrollo de un conjunto de competencias específicas como: Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas; asesorar y orientar al educando, a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos; diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos; y trabajar en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas, liderar equipos, trabajar en equipo.

Además de un conjunto de competencias transversales comunes a muchos de los profesionales del ámbito socioeducativo como son: Resolver problemas y tomar decisiones –de forma autónoma y creativa- y en contextos amplios o multidisciplinarios; comunicar (decisiones profesionales, conclusiones, razones últimas); responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

Todas y cada una de estas competencias pueden ser desarrolladas mediante un conjunto de estrategias metodológicas importantes en el marco de las que toma relevancia el desarrollo y análisis de casos (De Miguel, 2006a, 2006b; y Fernández, 2006).

3. Las funciones de orientación y acción tutorial en los profesionales de la acción socioeducativa

Por extensión, el proceso de Bolonia ha permitido la introducción de asignaturas que desarrollen competencias propias de la tutoría y la orientación en la formación de otros profesionales del campo socioeducativo como en el caso de los grados de maestro y de educación social. De forma parecida, en diversos Masters oficiales y postgrados propios también se ha introducido algunas asignaturas, generalmente optativas, que permiten formar a estos profesionales en conceptos relacionados con la orientación y la tutoría. Esto responde a la necesidad,

ya evidenciada por Vélaz de Medrano (2008), cuando afirmaba la existencia indiscutible de un solo orientador profesional, pero múltiples agentes de orientación (profesores, tutores, familias, educadores sociales, etc.)

Así, tal como se recoge en Figuera, Frago et al. (2012) se ha introducido un conjunto de materias y competencias asociadas en la formación superior de algunos grados universitarios del contexto socioeducativo. De igual manera que en la formación de orientadores el trabajo didáctico a partir del análisis de casos constituye una herramienta poderosísima para estas materias.

3.1. La orientación y la tutoría en la formación de los maestros

Las Competencias definidas en el BOE, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (ORDEN ECI/3854/2007) y Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007) reconocen la función tutorial del profesor y se formulan competencias que se han tomado en consideración en las propuestas formativas de las diferentes universidades, vinculadas al módulo de Familia, escuela y sociedad.

Así, entre las competencias que permitirán el desarrollo del rol orientador en el Maestro en Educación Infantil se incluyen: (a) Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. (b) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. (c) Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

En la misma línea, se han formulado las competencias de orientación del Maestro en Educación Primaria: (a) Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. (b) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. (c) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. (d) Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos, fomentando la continuidad entre los ciclos y etapas educativas del ámbito escolar y otros contextos socioeducativos, familiares y comunitarios, y prestando especial atención a las características que presenta el entorno rural.

La formación vinculada a asignaturas como Acción tutorial ha sido uno de los escenarios que ha contado con la implementación de la metodología del estudio de casos reconociéndose como una herramienta con gran potencial para profundizar en este contexto de enseñanza y aprendizaje.

3.2. La orientación y la tutoría en la formación de los educadores sociales

El título de Grado de Educación Social capacita para el ejercicio de tareas profesionales del campo socioeducativo, vinculado, en determinados ámbitos de intervención con la tutoría y la orientación especialmente en procesos de inserción sociolaboral de colectivos vulnerables o en exclusión. Así se desprende del libro blanco de educación social (ANECA, 2004) y de las acotaciones de los colegios y asociaciones profesionales (ASEDES, 2007), quienes sitúan la inserción laboral (el acompañamiento, el diseño de itinerarios, etc.) como un espacio laboral importante. Además, otras funciones propias de estos profesionales como la responsabilidad de tutorizar o desempeñar el rol de educador referente de personas en riesgo (menores, personas en procesos

de reinserción o deshabituación, etc.), o como la necesidad de planificar y ejecutar programas de desarrollo personal, justifican nuevamente la incorporación en los planes de estudio de asignaturas vinculadas al desarrollo de las competencias sociales y de comunicación como claves en la formación del educador social.

No obstante, en los planes de estudios de educación social de las diversas universidades, las materias que configuran el elenco de competencias relacionadas con la tutoría, la orientación y en especial la inserción tienen una representación y denominación dispar, siendo en la mayoría de ocasiones asignaturas optativas.

4. La metodología del estudio de casos en la formación continua del orientador

Puede ser interesante destacar que, a nivel internacional, la metodología de casos sigue siendo considerada de gran relevancia en la actualidad. Prueba de ello es la puesta en marcha del proyecto Lifelong Learning Programme (iniciativa Leonardo Da Vinci) financiado por la Comisión Europea y promovido por la red MetropolisNet EEIG durante 2012 y 2013: “GUIDE: Good Guidance Stories” cuyo objetivo ha sido enriquecer el debate sobre la formación continua de los profesionales de la orientación desde la perspectiva de los propios orientadores. Para ello, un grupo formado por expertos de 7 países, entre los que se encontraba España, han trabajado en la elaboración de un paquete formativo que incluye un manual de recomendaciones (dirigido a formadores de profesionales de la orientación), una guía metodológica (material pedagógico) y 6 estudios de caso (material pedagógico). El proyecto se desarrolló a partir de las dos cuestiones siguientes: “¿Qué hace que un proceso de orientación tenga éxito desde el punto de vista del profesional de la orientación? y ¿cuáles son las competencias que deben adquirir o fortalecer?” Para ello se procedió a la identificación de las habilidades necesarias del orientador a partir de una encuesta aplicada internacionalmente. En una segunda fase se procedió al desarrollo de materiales de formación dirigidos a orientadores con diferentes funciones

y de diferentes países europeos. Entre estos materiales se encuentra el diseño de seis casos que han sido testados y se ofrecen a texto completo en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/es/guidelines-and-training-material>

5. A modo de conclusión

En este capítulo hemos examinado como la metodología del caso ha estado presente de forma habitual en la formación de los orientadores y otros profesionales con funciones relacionadas como en el propio proceso de orientación. El uso de esta metodología sigue siendo relevante en nuestros días tanto a nivel nacional e internacional y tanto en la formación inicial universitaria como en la formación continua de los profesionales de la orientación. Con este fin, se están desarrollando un conjunto de casos prácticos que puedan ser utilizados con fines didácticos en el desarrollo de las competencias necesarias para un ejercicio efectivo de la orientación.

6. Bibliografía

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barceona: Cedecs
- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y educación social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y de la Calidad y Acreditación. (2 vols.)
- ASEDES (2007). *Catalogo de funciones y compentencias del Educador y la educadora social*. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Avent, C. (1985) *Practical Approaches to Careers Education*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre (CRAC).
- A.A.V.V. (2013). *GUIDE: Good Guidance Stories. Case studies as an innovative cross-cultural training material for guidance practitioners*. MetropolisNet (MET); Budapest Chance Nonprofit Ltd.; Ballymun Jobcentre (BJC); Centre for Social Innovation (ZSI); CIOFS-FP;

- DOCUMENTA; GSUB-Projektgesellschaft mbH; Employment Services Unit of Tampere (TYPA). Disponible en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/>
- Brown, S. D. y Lent, R.W. (Eds.). (2005). *Career Development and Counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: Wiley.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006b). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Figuera, P. y Frago, R. (coords.), Boza, A., Castilla, T., Carro, L. y Porto, A. (2012). *La formación en orientación en las Universidades españolas ¿Dónde estamos?* Simposio presentado al III Seminario de la Red interuniversitaria de profesorado de orientación, Sevilla, 22-23 de marzo de 2012.
- Forteza, D. y Ferrer, M. (2001). El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía. *Bordón*, 53 (4), pp. 509-520.
- Hoppock, R. (1967). *Occupational Information*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Matínez, M^a.C., Álvarez, J. y Téllez, J. A. (2001). *Orientación personal y Educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MetropolisNet developed (2013). GUIDE: Good Guidance Stories Consultado en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/es/>
- Milenium 3. Servicio de Gestión del Conocimiento, S.L. (2007). *Exclusión Social y Mercado Laboral*. Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas
- Rodríguez Espinar (Coord). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

- Rodriguez Moreno; M. L. (1992). *Aprender a tomar decisiones. Guía didáctica para el tutor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Tolbert, E.L. (1981). Técnicas de asesoramiento en orientación profesional. Barcelona: Oikos-tau.
- Vélaz de Medrano C. (2008) Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, pp. 155-181.